

**UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA EN
CONCIENCIA FONOLÓGICA.
EFECTOS SOBRE EL APRENDIZAJE INICIAL DE LA LECTURA
A PHONOLOGICAL AWARENESS INTERVENTION PROGRAM.
EFFECTS ON BEGINING LITERACY**

María Elsa Porta

RESUMEN

Un número creciente de estudios demuestra que la mayoría de las dificultades observadas en el aprendizaje inicial de la lectura son de origen lingüístico y que el desarrollo de la conciencia fonológica (CF) favorece dicha adquisición. Este trabajo describe un programa de estimulación lingüística para facilitar el aprendizaje de la lectura en niños de nivel inicial en situación de riesgo pre-lector. Se empleó un diseño cuasi-experimental de comparación entre grupos pre y post. El grupo experimental recibió el programa de estimulación de la CF y del conocimiento de los sonidos de las letras, habilidades precursoras de la lectura. Se pondera el valor potencial del programa en tanto que modifica favorablemente la situación pre-lectora de los participantes, beneficiando el posterior rendimiento lector.

Palabras clave: Enseñanza de la lectura, fonética, nivel inicial, alfabetización.

ABSTRACT

An increasing number of studies shows that most of the difficulties observed in beginning readers are originated in linguistic differences. The present contribution describes a linguistic intervention program to facilitate reading acquisition in kindergarteners at risk for learning. A pretest-posttest comparison-group design was applied. The experimental group received the program focused on the development of precursors of reading such as phonological awareness abilities and letter-sound knowledge. Since the training program benefited children later reading achievement, it was emphasized the potential value of the program implementation.

Keywords: Reading instruction, phonetics, kindergarten, literacy.

Recepción del artículo: 21.06.2012 • Aprobación del artículo: 22.10.2012

María Elsa Porta
Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Instituto de Lingüística. Universidad Nacional de Cuyo
Correspondencia: Centro Universitario. Parque Gral. San Martín 5500, Mendoza-Argentina. Tel: 0054 261 4964934
Mail: meporta@mendoza-conicet.gov.ar

1.- Introducción

El aprendizaje de la lectura se inicia con el lenguaje. Al indagar sobre las posibles causas de las dificultades en el aprendizaje de la lectura que evidencian alrededor de un 5% de los niños en cada clase de primer grado, investigaciones recientes demuestran que las mismas están asociadas a las escasas oportunidades de desarrollar habilidades lingüísticas específicas durante la etapa preescolar y al inicio de la escolaridad (cfr. Borzone, Rosemberg, Diuk & Amado, 2005; Dickinson, 2011; Porta & Difabio, 2011). La conciencia fonológica (CF), habilidad para identificar y manipular los sonidos del lenguaje, es el principal precursor del nivel lector. Sin embargo, no se observa un empleo sistemático de programas de intervención pedagógica en conciencia fonológica en las salas de nivel inicial dirigido a desarrollar tal habilidad.

Distintos estudios de corte empírico describen las dificultades lingüísticas observadas al inicio de la escolaridad. En la revisión de Fernández Cano, Machuca y Lorite en España (2002) se advierte que el 30% de los escolares no alcanza hacia el final del primer grado el mínimo de habilidades lingüísticas necesarias para aprender a leer en comparación con las viso-espaciales. En Chile, Muñoz (2002: 35) demuestra que sólo un 13.9% de los niños presenta un desarrollo mínimo de la CF al iniciar la escuela primaria. En Argentina, Borzone, Rosemberg, Diuk y Amado (2005) en un estudio llevado a cabo en niños provenientes de distintos sectores socio-económicos, observaron que aquellos niños que se desarrollan en condiciones más desfavorecidas- en comparación con pares de sectores más favorecidos- presentaron respuestas menos avanzadas en habilidades lingüísticas precursoras de la lectura tales como la CF, conocimiento del nombre de la letra y conocimiento de correspondencias entre el sonido y las letras. Los resultados de estos tres estudios de corte empírico indican que las dificultades lingüísticas observadas al inicio de la escolaridad se originan en las posibilidades, tanto familiares como pedagógicas, que hayan tenido los niños de desarrollar habilidades precursoras de la lectura durante la etapa preescolar. En este sentido, Fernández-Cano *et al.* (2002) señalan que durante el nivel inicial se enfatiza el empleo de estrategias pedagógicas viso-espaciales en comparación con las de tipo verbal. Por su parte, Borzone *et al.* (2005) concluyen que las diferencias lingüísticas observadas guardan relación con el ambiente literario familiar en el que crecen los niños.

La presente revisión sugiere la necesidad de implementar un programa de intervención en las salas de nivel inicial que incorpore, como mínimo, los principales precursores de la lectura. En estudios dirigidos a diseñar y evaluar programas de intervención lingüística se puede apreciar una tendencia creciente a incorporar actividades dirigidas a desarrollar más de un precursor de la lectura. Tales diseños se denominan programas de intervención de componentes múltiples (e.g. Lovet, Lacerenza & Borden, 2000; Morris, et al. 2010; Wolf, Miller & Donnelly, 2000). Sin embargo, la

habilidad de conciencia fonológica es un componente *sine qua non* de todo programa intervención pedagógica para facilitar el aprendizaje de la lectura ya que es indiscutible la respuesta favorable y rápida de los niños a tal intervención. La conciencia fonológica- definida como la habilidad para identificar y manipular las unidades fonológicas de la palabra tales como fonemas, sílabas y rimas ha sido identificada como el principal predictor del rendimiento lector en primer y segundo grado (Ziegler & Goswami, 2005). Sin embargo, a pesar de las evidencias sobre la fuerza predictiva de tal habilidad no se observa aún, en las salas de nivel inicial una implementación generalizada de intervenciones pedagógicas sistemáticas dirigidas a desarrollarla. Nuestro programa de Intervención Pedagógica, *Palabras Sonoras*, se construye a partir de un modelo teórico sobre el aprendizaje lingüístico inicial (Porta & Difabio, 2011; Porta & Ison, 2011) y surge ante la necesidad de ofrecer una respuesta a todos aquellos niños que ingresan al sistema educativo a partir de los 4 años y que se encuentran en riesgo de presentar dificultades para el reconocimiento de las palabras escritas. Por lo tanto, el propósito de este trabajo es describir la propuesta y comunicar su efecto sobre el nivel lector alcanzado por los niños al finalizar el nivel inicial.

2.- Aprendizaje lingüístico inicial

Desde el enfoque cognitivo, la lectura se concibe como una habilidad compleja que implica varios procesos y recursos perceptivos, cognitivos y lingüísticos. En coincidencia con la perspectiva de Bravo Valdivieso (2000), los procesos tanto cognitivos como lingüísticos necesarios para aprender a leer deben considerarse en interacción con factores emocionales, socioculturales y metodológicos.

El proceso de reconocimiento de las palabras escritas -habilidad básica de la lectura- es un proceso primordialmente cognitivo que se origina durante la adquisición del lenguaje, la que implica un doble procesamiento: uno dirigido hacia las personas, que es instantáneo, sucesivo, que acaece en tiempo real, y otro procesamiento dirigido hacia los objetos, que requiere de la estabilidad de la imagen mental de los mismos.

Esta doble función del lenguaje -una forma de aprender sobre los objetos y de interactuar con las personas- explica la coexistencia de dos enfoques generales para describir el proceso de reconocimiento de las palabras escritas: los modelos *cognoscitivos*, que enfatizan los procesos cognitivos que acaecen en el niños, y los modelos *interaccionistas*, que subrayan los procesos de interacción del niño con el adulto y con sus pares. En general, dos vertientes teóricas sustentan dichos modelos: las *neo-piagetianas* por un lado y las *neo-vigotskianas* por el otro (Sénechal, LeFevre, Smith-Chant, & Colton, 2001). Las primeras sostienen que los niños descubren y aprenden sobre las palabras escritas a través de sus intentos personales por leer y escribir siendo partícipes activos de su propio aprendizaje (e.g. Siegler, 1998). Las

neo-vigotskianas reconocen que los niños aprenden de sus formas de interacción con otras personas que ya poseen cierto conocimiento sobre la lectura (e.g. Borzone y Signorini, 2002); por lo tanto, las interacciones literarias de los niños con sus pares, docentes y otros adultos son un aspecto esencial para esta corriente teórica.

Dichos modelos han indagado sobre el desarrollo y adquisición de la lectura así como también sobre los componentes y relaciones intervinientes en los procesos de reconocimiento de las palabras escritas. No obstante, la necesidad actual en el área es la de aproximarse a una integración comprehensiva de las perspectivas existentes a fin de obtener un modelo clarificador que incluya e ilustre las relaciones entre los componentes identificados.

El modelo comprehensivo del aprendizaje lingüístico inicial ofrece el marco adecuado para integrar las variables que intervienen en el proceso de adquisición de la lectura. El mismo se vertebra en torno a la perspectiva contextual de Bronfenbrenner (1995), quien sostiene que un niño en desarrollo se encuentra rodeado de una serie de sistemas complejos que interactúan entre sí: el microsistema, el mesosistema, el exosistema y el macrosistema (Figura N°1). En el *microsistema* se distinguen factores internos y externos. Los primeros aluden a las estrategias cognitivas de identificación de palabras y a los mecanismos neurológicos intervinientes, así como a la forma en que estos mecanismos y estrategias se desarrollan e interactúan a medida que el niño avanza en el proceso de aprendizaje de la lectura. Los factores externos están representados por la familia y las personas del ambiente inmediato del niño; es decir, la estructura social próxima en la que se inicia su proceso de socialización. Dos dimensiones hogareñas revisten importancia para la adquisición de la lectura: el nivel académico de los padres y el ambiente literario. Por otra parte, en el *mesosistema*, incluimos las instituciones y agentes que -al interactuar con el niño- facilitan el aprendizaje lingüístico inicial. Entre ellos destacamos la escuela, las creencias del docente, sus estrategias de interacción verbal, el curriculum y el ambiente literario áulico. Finalmente, como variables integrantes del *exosistema* y del *macrosistema*, se toman en cuenta aspectos socio-culturales tales como el nivel socioeconómico familiar, la transparencia del idioma y las políticas educativas implementadas para la enseñanza de la lectura (Porta & Difabio, 2011).

Figura N° 1. Modelo Comprehensivo del Aprendizaje Lingüístico Inicial (Porta & Ison, 2011)

En el presente artículo describiremos actividades didácticas que, implementadas de manera sistemática en la escuela-componente del mesosistema-, favorecen el desarrollo de la habilidad de conciencia fonológica, habilidad cognitiva correspondiente al microsistema.

Estudios longitudinales evidencian que la lectura se inicia con el lenguaje y que por ese motivo los predictores más significativos del futuro rendimiento lector son de origen lingüístico (e.g. Dickinson & Tabors, 2001). Por ello, el *aprendizaje lingüístico inicial* se refiere al desarrollo que alcanzado un niño entre las edades comprendidas entre los 4 y 7 años de edad en las siguientes habilidades lingüísticas: conciencia fonológica, identificación de palabras conocidas y poco conocidas, vocabulario, conocimiento del nombre y sonido de las letras y habilidades que intervienen en el procesamiento fonológico de la información tales como la memoria verbal de corto plazo y la nominación rápida automática de objetos (Porta, 2008b). Entonces, si bien la lectura se concibe como una habilidad compleja que implica procesos y perceptivos, cognitivos y lingüísticos, un porcentaje importante de estudios sobre el aprendizaje de la lectura han evaluado y demostrado el valor predictivo de la habilidad de CF considerándola as uno de los principales precursores del futuro rendimiento lector (Ver Porta, 2008a para una revisión teórica).

3.- La habilidad de Conciencia Fonológica y el conocimiento del sonido de las letras

La correlación positiva y significativa entre los logros en el aprendizaje de la lectoescritura y la competencia en *conciencia fonológica*, habilidad para acceder, reconocer y manipular intencionalmente los fonemas de las palabras, ha sido ampliamente comprobada (e.g., Bradley & Bryant, 1983; Bravo, Villalón & Orellana, 2006; Høien, Lundberg, Stanovich & Bjaalid, 1995; Porta, Kraft & Harper, 2010). Diferentes investigaciones -que demuestran que la habilidad de CF puede estimularse y desarrollarse generando efectos positivos en el nivel lector (Adams, 1990; Blachman, 1997; Rieben & Perfetti, 1991; Wagner & Torgersen, 1987)- llevan a considerar el entrenamiento de tal habilidad como una alternativa pedagógica facilitadora del aprendizaje de la lectura.

Se han implementado numerosos programas de intervención en CF dirigidos a escolares de los dos primeros años de la educación formal y se han evaluado sus efectos sobre el rendimiento lector arrojando evidencias contundentes sobre su efectividad (Cfr. Ehri et al., 2001). En un estudio de meta análisis llevado a cabo por el Panel Nacional de Lectura (National Reading Panel, USA, en: Ehri et al., 2001), en el que se evaluaron 52 investigaciones que incluían entrenamiento en conciencia fonémica, se observó que la intervención en conciencia fonémica-identificación y manipulación de los fonemas del lenguaje- presentó un impacto significativo en el nivel de lectura ($d = 0.53$) y escritura ($d = 0.59$) alcanzado por los niños. La instrucción ayudó a distintos tipos de niños: lectores de desarrollo normal, lectores de riesgo y lectores con dificultades; niños de jardín, preescolar y primer grado; niños de nivel socioeconómico bajo y niños de nivel socioeconómico medio-alto. Fue más efectiva cuando se realizó con apoyo de las letras que cuando no se las incluyó; cuando se enseñaron una o dos habilidades de conciencia fonémica que cuando se enseñaron múltiples habilidades; cuando se instruyó en pequeños grupos en comparación con la enseñanza individual; y cuando la instrucción duró entre 5 y 18 horas en comparación con períodos más prolongados. Sobre la base de los resultados, los autores concluyeron que la instrucción en conciencia fonémica constituye una contribución significativa a la adquisición de la lectura. En función de estos resultados, estudios dirigidos a diseñar y evaluar los efectos de programas de estimulación lingüística tienen como objetivo principal desarrollar, junto a otros precursores de la lectura, la habilidad de CF.

El conocimiento del nombre de la letra es otro factor de importancia por tener en cuenta en el diseño de programas de estimulación lingüística para facilitar el aprendizaje de la lectura. En la práctica cotidiana observamos a menudo un énfasis en la enseñanza de los nombres de las letras, sin embargo, se ha observado que durante la etapa pre-escolar, identificar los sonidos de algunas letras del alfabeto facilita la comprensión del principio alfabético, es decir, que son los sonidos del habla los que están representados en los grafemas del abecedario. En un estudio en el que se evaluaron distintas habilidades en niños de nivel inicial a fin de identificar

predictores del proceso de adquisición de la lectura, se observó que el conocimiento del nombre de la letra fue otro predictor potente, junto con la conciencia fonémica (Share, Jorm, Maclean & Mathews, 1984). Por su parte, Muter, Hulme, Snowling, & Taylor (1998) en un estudio longitudinal realizado durante los dos primeros años de escolaridad, encontraron que el conocimiento del nombre de la letra predijo tanto el nivel de lectura como el de escritura. Por lo tanto, los resultados de un programa de intervención lingüística son aún más efectivos si la instrucción en CF se enriquece estableciendo conexiones entre los fonemas y las letras que los representan (Adams, Foorman, Lundberg & Beeler, 2003).

En lo expuesto radica la importancia de implementar en las salas de nivel inicial un programa de entrenamiento de la CF que sume el conocimiento de los sonidos de las letras— mediante una ejercitación cotidiana planificada. Nuestro programa surge ante la necesidad de ofrecer una respuesta a todos aquellos niños que ingresan al sistema educativo a partir de los 5 años y que se encuentran en riesgo de presentar dificultades para el reconocimiento de las palabras escritas. Por lo tanto, el propósito de este trabajo es describir la propuesta y comunicar su efecto sobre el aprendizaje de la lectura.

4.- Palabras Sonoras. Nuestro Programa de Intervención Pedagógica en Conciencia Fonológica

Nuestro programa se elaboró teniendo en cuenta lineamientos lingüísticos descriptos para la lengua hispana (Borzzone & Gramigna, 1987) y sobre la base de programas desarrollados en Estados Unidos (Adams *et al.*, 2003; Blachman, Ball, Black & Tangel, 2000) y España (Jiménez & Ortiz, 1995). A continuación, describiremos el programa en sus dos dimensiones: contenido y modalidad de implementación. En la primera, se tomarán en consideración: a) el número y las habilidades fonológicas seleccionadas, b) la manipulación o no de letras en asociación con los fonemas y c) la graduación de las actividades. Respecto de la modalidad de implementación se analizará: a) el número de sujetos a los que se imparte la intervención, b) la identidad del instructor y c) la duración de implementación.

4.1— Sobre el contenido de nuestro programa

Se confeccionaron un total de 36 lecciones en forma de planes de trabajo. En cada lección, el programa enfatiza el desarrollo de la habilidad de CF a partir de la ejercitación de tres tipos de actividades: a) reconocimiento de sonido inicial, b) análisis y síntesis de sonidos y c) segmentación de sonidos—asociadas al entrenamiento en identificación del nombre y sonido de la letra (Porta, 2008b).

Selección y número de habilidades fonológicas. Como mencionáramos, investigaciones previas sostienen que programas que enfatizan el desarrollo de no más de dos habilidades son más efectivos que aquellos que ejercitan un mayor número de ellas. Por lo tanto, seleccionamos dos habilidades consideradas predictores

significativos del posterior rendimiento lector: las habilidades de segmentación y de síntesis fonémica (Muter *et al.*, 1998; Ehri *et al.*, 2001). En forma paralela a las habilidades mencionadas se alternaron actividades lúdicas dirigidas a ejercitar las habilidades *categorizar sílaba final, sílaba inicial, aislar sonido inicial y síntesis*.

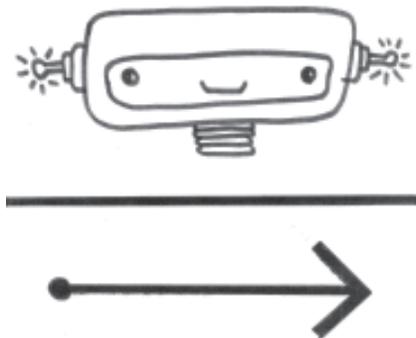
Manipulación de letras y sonidos. La segunda actividad central del programa consiste en ejercitar el *conocimiento del nombre y del sonido de la letra*. Los resultados del trabajo de Ehri *et al.* (2001) indicaron que la enseñanza de la conciencia fonémica resulta más efectiva cuando se acompaña con la manipulación de letras. Por lo tanto, pensamos que favoreceríamos la comprensión del principio alfabético si enriquecíamos la intervención en CF sumando a la producción oral de los sonidos la manipulación simultánea de las letras correspondientes.

Graduación de las actividades. Las primeras lecciones consistieron en ejercitar la noción de sonido aislado e introducir y realizar tareas de discriminación auditiva. Luego, como mencionáramos, cada una de las lecciones del programa abarcó actividades tendientes a desarrollar: a) habilidades de segmentación; b) aislar sonido inicial; c) categorización por sílaba inicial y final; d) categorización de sonido inicial; e) síntesis y conocimiento del nombre y f) sonido de la letra.

a) Actividades de Segmentación

Moviendo sonidos. Es una actividad de segmentación fonémica tendiente a lograr que el niño comprenda que las palabras están formadas por fonemas. El docente le pide a la clase completa que repita una palabra determinada en voz alta y luego se le enseña al grupo a segmentar la misma en sus correspondientes sonidos moviendo una ficha por cada sonido mientras se lo pronuncia en voz alta. Una vez segmentada la palabra en fonemas se pronuncia la palabra completa en forma regular. Para realizar esta actividad, a cada niño se le entrega una hoja dividida en dos partes -en la parte superior aparece un dibujo y en la parte inferior, una flecha dirigida hacia la derecha (Figura 2) - y tres fichas. En esta actividad, el dibujo no tiene relación con la palabra que se trabajará y cambia a través de las distintas lecciones a fin de mantener el interés del niño en la tarea.

Figura N° 2. Tarjeta para uso durante la actividad *moviendo sonidos*.



La secuencia del ejercicio es la siguiente: a) El niño debe colocar las fichas en la sección correspondiente al dibujo. b) A medida que pronuncia cada sonido de la palabra en cuestión, debe desplazar la ficha desde la parte superior de la hoja hacia la parte inferior. c) Al terminar de pronunciar cada uno de los sonidos de la palabra, se articula en voz alta la palabra completa y se cuentan cuántos sonidos tiene la palabra que acaba de segmentar.

Por su parte, el docente presenta sobre una pizarra magnética los mismos materiales que el niño tiene (la lámina y fichas imantadas) para modelar frente a toda la clase una a una los distintos momentos de la actividad. Asimismo, el uso de la pizarra magnética permite que los niños puedan pasar al frente de la clase y reproducir la actividad frente a sus compañeros.

Pueden distinguirse cinco etapas en la progresión de esta actividad: **Primera etapa**. Un requisito indispensable es que el niño comprenda que a cada sonido le corresponde el movimiento de una ficha. Para ello, inicialmente el docente pide a los niños que cuenten los golpes que hace sobre una mesa (uno o dos o tres) y que luego muevan una ficha por debajo de la línea por cada golpe que contaron.

Segunda etapa. En las siguientes actividades, sólo se distribuye una ficha por alumno para ejercitar sonidos aislados como por ejemplo /a/; /s/; /l/; /t/; /u/; /e/ y /m/. Luego, se reparten dos fichas y se repiten los sonidos, como por ejemplo /a/ ^ /a/ (^ significa pausa) o /t/ ^ /t/. El docente introduce la actividad comentando que van a participar de un juego nuevo llamado "Moviendo Sonidos": "Yo voy a decir un sonido /a/ y ahora lo voy a mover". En su pizarra magnética, desplaza la ficha imantada hacia la parte inferior del dibujo ubicándola sobre la flecha, luego repite "/a/ un sonido". Luego, regresa la ficha a la parte superior de la hoja para repetir la actividad con todos los niños.

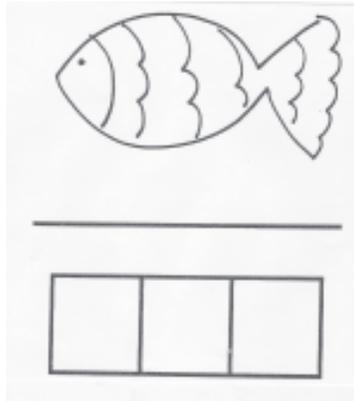
Tercera etapa. En las siguientes lecciones se combinan los sonidos previamente ejercitados para formar palabras. El docente explica a los alumnos que van a hacer algo diferente, que van "a decir y a mover palabras". Por ej.: "Voy a decir una palabra 'el'"; ahora la voy a decir y la voy a mover"; el docente dice /eeee/ mientras mueve la ficha hacia la sección inferior de la lámina y luego dice /llll/ mientras desliza la segunda ficha. Inmediatamente el docente pronuncia la palabra completa. Los niños, por su parte, repiten cada paso de la tarea: a) pronuncian la palabra completa; b) articulan cada sonido de la palabra mientras desplazan una ficha por sonido; y c) pronuncian nuevamente la palabra en forma integrada. **Cuarta etapa**. Se distribuyen tres fichas por alumno. Se nombra una palabra de dos sonidos (/la/), se desplazan dos fichas y se pregunta a la clase cuántas fichas se usaron. Es importante aclarar al grupo que aunque se repartieron tres fichas, sólo se usaron dos de ellas. Al introducir tres fichas, se comienzan a segmentar palabras de tres sonidos siempre y cuando dichas palabras incluyan los sonidos previamente ejercitados. Por ejemplo: *sal*; *más*; *mal*. El número de sonidos se va incrementando en función de las letras que se van ejercitando en la tarea "Conociendo el Sonido y Nombre de la Letra". **Quinta etapa**. Una de las

Un programa de Intervención Pedagógica en Conciencia Fonológica.

tres fichas lleva impresa una letra imprenta mayúscula, por ejemplo A. Así en esta etapa, al decir y al mover palabras, como *sal, al, la, mal*, los niños además deberán tener en cuenta la posición en que mueven la ficha que presenta impresa la letra. De esta manera, se combinan las habilidades de segmentación con las referidas al conocimiento del nombre y sonido de la letra.

Tarjetas Elkonin. Las actividades con las tarjetas Elkonin (1973) desarrollan la habilidad de segmentar palabras en fonemas. El procedimiento es el mismo que detallamos previamente en la actividad "moviendo sonidos" con la diferencia que las palabras por segmentar guardan relación con el nombre del dibujo y con el número de casilleros que aparecen en la parte inferior de la hoja. Las tarjetas diseñadas representaron los siguientes monosílabos de tres letras: *pez, sol, sal, pan, red* y *más*. En la Figura N° 3, por ejemplo, los niños deben formar la palabra *pez*.

Figura N° 3. Ejemplo de tarjeta Elkonin.



b) Actividades para Aislar sonido inicial

Primera etapa: Se inicia trabajando con las vocales como sonidos aislados. En la primera lección se introducen todas las vocales mediante un juego en el cual, de un grupo de tarjetas con dibujos cuyos nombres comienzan con las distintas vocales, el niño extrae un dibujo y pronuncia el nombre del mismo en voz alta. El resto de la clase debe identificar el sonido inicial del dibujo. Una vez que se aísla el sonido, se agrupan los dibujos en categorías en función de la vocal con la que empiezan.

Segunda etapa: En las subsiguientes lecciones se introducen cada una de las vocales por separado. Se presentan mostrando a la clase tarjetas con dibujos que empiezan, por ejemplo, con la vocal /a/ (*anillo, auto, ala*). Un niño toma una tarjeta, la muestra a la clase y dice el nombre del dibujo. El grupo repite la palabra e identifica el sonido inicial. El docente pregunta "¿Con qué sonido empieza este dibujo?". Luego, solicita a la clase nombrar palabras que empiecen con /a/ y el docente las repite enfatizando el sonido inicial. **Tercera etapa:** Se aíslan sonidos consonánticos continuos como /m/ y /s/ respetando el mismo procedimiento empleado

para aislar vocales. **Cuarta etapa:** Se ejercita aislar sonidos iniciales consonánticos explosivos tales como /t/ y /p/. Ante estos sonidos, se presta especial cuidado a que los niños articulen el sonido breve explosivo propio de las consonantes explosivas y a que no digan el nombre de la letra tales como "pe" para la letra P o "te" para la letra T. **Actividad de afianzamiento:** Esta actividad está orientada a reforzar los sonidos que los niños han aislado en lecciones previas. Los alumnos se sientan en grupos de seis, a cada grupo se le dan seis figuras dadas vueltas con broches de metal en la parte posterior, y a cada niño una "cañita de pescar" con un imán en su extremo. Cada niño selecciona una figura y pronuncia el sonido inicial de la misma.

Como señaláramos, toda lección además incluye una de las siguientes *actividades de conciencia fonológica*: síntesis, categorización por rima, categorización por sonido inicial y aislar sonido inicial.

c) Categorización por Sílabas Inicial y Final

Categorizar palabras por sílaba consiste en agrupar las palabras que coinciden en su sílaba final (riman) o en su sílaba inicial. Ambas actividades se ejercitan de la siguiente manera: se emplean grupos de cuatro tarjetas con dibujos, de los cuales tres presentan la misma sílaba (final o inicial). Por ejemplo, identificar entre los dibujos de una *capa*, *tapa*, *mano* y *sopa*, aquel que no pertenece al grupo (*mano*). Inicialmente ambas tareas de categorización se ejercitan por separado y luego es conveniente alternarlas durante la misma lección ya que ello contribuye a mantener tanto el nivel de atención como el interés general de la clase.

d) Categorización por Sonido Inicial

La tarea implica agrupar las palabras que coinciden en su sonido inicial. Se presentan en la pizarra cuatro tarjetas con figuras de objetos, de los cuales tres coinciden en su sonido inicial (*silla*, *sopa*, *mano*, *sapo*). Los niños identificarán cuál de las cuatro tarjetas no pertenece al grupo. Cuando se obtiene la respuesta correcta, se pregunta "¿Por qué les parece que esa es la tarjeta que no pertenece al grupo?". El docente guiará a la clase a elaborar la regla que la palabra que no pertenece al grupo es "mano" porque "silla, sopa y sapo" empiezan con el sonido /s/.

e) Síntesis

La segunda actividad exige por parte de los niños nombrar en forma completa y continua una palabra que el docente ha pronunciado en forma discontinua. Por ejemplo, se articula en forma segmentada /s/ ^ /o/ ^ /l/ para que los niños repitan la palabra de manera integrada /sol/. A medida que van adquiriendo esta habilidad, el maestro puede incorporar palabras de mayor longitud que contengan un mayor número de fonemas.

f) Actividades para desarrollar el Conocimiento del Sonido y Nombre de la Letra

Esta noción es central para el programa y, por lo tanto, se ejercita en cada una de las lecciones a través de distintos juegos para lograr que la clase comprenda las correspondencias entre las letras y sus sonidos. En total se introducen diez letras: A, E, I, O, M, S, T, P, L y N respetando el orden empleado en la tarea de aislar el sonido inicial. Ejercitamos esta habilidad mediante dos tipos de actividades: aquellas dirigidas a introducir en la clase cada letra por separado en la cual se presenta por primera vez el sonido y el nombre de la letra, y aquellas dirigidas a afianzar dicho conocimiento.

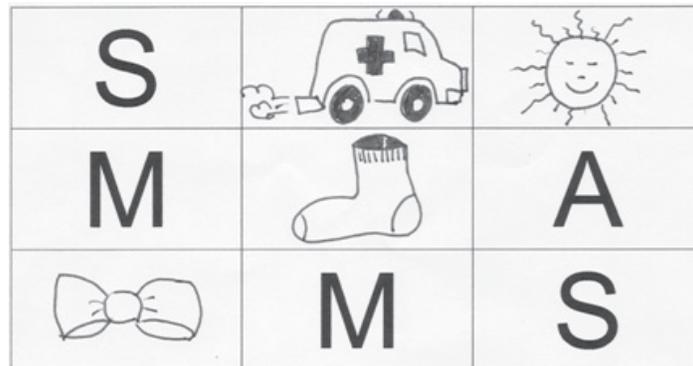
1. *Presentando el sonido y el nombre de la letra. **Presentando las vocales:*** Se explica al

grupo que cada letra tiene un nombre y un sonido. Se presenta la letra A en imprenta mayúscula en una tarjeta con dibujos que comienzan con /a/. Se aclara que el sonido de la letra es /a/ como en araña y en auto (que son los nombres de los dibujos que pueden aparecer en la tarjeta). Se comenta sobre los dibujos que están en la tarjeta y se aíslan los sonidos iniciales de los mismos. A continuación, se solicita nombrar otras palabras que comiencen con el sonido /a/. Por turnos, se pregunta a los niños en forma alternada sobre el sonido y nombre de la letra. **Presentando las consonantes:** Al presentar las consonantes se explica que a diferencia de las vocales, donde el nombre y el sonido de la letra es el mismo, en las consonantes el nombre de la letra difiere de su sonido. Por ejemplo, ante la tarjeta con la consonante S, comentar que su nombre es "ese" y que suena /s/. Finalmente, pronunciar en voz alta repetidamente el nombre y el sonido de la letra.

2. *Afianzando el sonido y el nombre de la letra. **Coloreando letras.*** La primera actividad

de esta etapa consiste en colorear un cartel idéntico al presentado por el docente (cartel referente); se acompaña la misma pronunciando el sonido de la letra. **Compiendo con los nombres y sonidos de las letras:** Luego de introducir varias letras, dividir la clase en dos grupos, pedir a niños de cada grupo que articulen el nombre o sonido de la letra que el docente seleccione; se otorga un punto por cada respuesta correcta. **Dibujar letras en el aire:** Con el dedo índice los niños trazan en el aire diferentes letras. **Bingo de Sonidos:** El programa incluye un ejercicio de Bingo por semana. En la Figura N° 4 podemos apreciar que en cada tarjeta de bingo hay letras y dibujos cuyos nombres empiezan con los sonidos de las letras conocidas.

Figura N° 4. Ejemplo de tarjeta de Bingo de Sonidos.



Así, por ejemplo, durante la primera semana sólo incluirá las letras A y S y los dibujos correspondientes. Durante la segunda semana, referirá a las letras A, S y M; la tercera semana, A, M, S y T y así sucesivamente. La actividad se desarrolla de la siguiente manera: a) se le entrega a cada niño una tarjeta de bingo con fichas; b) un niño pasa al frente del aula y extrae de una caja una tarjeta (que puede ser una letra o un dibujo). Si toma una letra, el niño articula el sonido; si extrae un dibujo, pronuncia el sonido inicial; c) todos aquellos niños que tengan en su tarjeta de bingo la letra o el dibujo que se extrajo, colocan una ficha sobre los mismos; d) finalmente, el niño que completa la tarjeta con sus fichas debe gritar "bingo". **Yo voto por...:** A cada niño se le entrega una serie de carteles con las letras ejercitadas hasta el momento. El docente les dice que va a pronunciar un sonido o decir el nombre de una letra y que ellos deben levantar el cartel con la letra correspondiente. En esta actividad todos los niños regulan sus respuestas, ya que no sólo están atentos al cartel que deben sostener sino también a las respuestas de sus compañeros. **Carteles Sonoros:** En etapas más avanzadas se emplean pizarras individuales donde el niño manipula las letras aprendidas, impresas en cartones separados, para formar las palabras que dicta el docente (de no más de tres o cuatro fonemas) (Actividades adaptadas de Blachman *et al.*, 2000)¹.

4.2- Sobre la modalidad de implementación

El programa fue diseñado para su implementación por los docentes a la totalidad de la clase. Los resultados del estudio realizado por Ehri *et al.* (2001) demuestran que la instrucción en CF es más efectiva cuando está dirigida tanto a pequeños como a grandes grupos que cuando es impartida en forma individual. Ello porque los niños

¹ La adaptación de la secuencia de las actividades de Blachman *et al.* (2000) fueron aquellas correspondientes a las tareas de *Moviendo Sonidos* y aquellas dirigidas a afianzar el conocimiento del nombre y sonido de las letras.

se ven favorecidos por la motivación social, el aprendizaje por observación y el nivel atencional que se genera en la interacción grupal.

Como mencionáramos el instructor fue el docente del aula, decisión fundada en el estudio de Ehri *et al.* (2001) quien consideró el efecto diferencial de los programas según fueran implementados por docentes o por investigadores; si bien el efecto fue significativo en ambos casos, se observó que los docentes ayudaban a los alumnos a transferir las habilidades de CF a tareas de lectura y escritura, mientras que los investigadores no empleaban en forma espontánea dichas actividades de transferencia. En nuestro programa el docente recibió instrucción sobre el objetivo del programa en general, sobre el objetivo de cada lección y sobre cada una de las actividades por realizar en el aula descrita en cada plan de trabajo.

La duración del programa fue de tres meses en tres lecciones semanales de entre 20 a 25 minutos cada una. Existe una tendencia natural a suponer que cuanto más extenso es un programa, mejores serán los resultados del mismo. Sin embargo, se ha constatado que los programas de duración media (5 a 9.3 y de 10 a 18 horas) obtienen mayores efectos significativos en la promoción de la conciencia fonémica que los programas de menor (1 a 4.5 horas) o de mayor duración (20 a 75 horas). En relación con la lectura y la escritura, estos últimos arrojaron efectos estadísticamente significativos menores que los programas de media y corta duración (Ehri *et al.*, 2001). Estos hallazgos sugieren que la intervención no necesariamente tiene que ser prolongada para generar efectos significativos en lectura y escritura.

4.3- Consideraciones sobre el avance del programa

Para lograr un avance óptimo de un programa es importante mantener un equilibrio entre las actividades de modo que impliquen un desafío para el niño sin llegar a ser frustrantes. Por otro lado, sobre la base de nuestra experiencia pedagógica, observamos que para decidir sobre el avance o no en el programa también es imprescindible tener en cuenta tanto las características individuales de los niños como las del grupo en general. Por nuestra parte, podríamos afirmar que cuando el programa se imparte a una clase en su totalidad, el progreso debe ser gradual y paulatino para que cada una de las actividades sea resuelta satisfactoriamente por todos los niños. Así, por ejemplo, no enfatizamos en el número de letras que se puedan enseñar, sino en observar que el niño reconoce que algunas letras tienen un nombre y un sonido, que los identifica, que puede combinar los sonidos para formar palabras y que finalmente descubre que dichos conceptos pueden ser transferidos a la mayoría de las letras del abecedario. Con la adquisición de estas nociones, estaremos confiados en que el niño está recorriendo un camino seguro hacia la comprensión del principio alfabético, condición necesaria para la adquisición de la lectura.

5.- Experiencia pedagógica

Como mencionáramos, el propósito de este trabajo es describir la propuesta de intervención lingüística orientada a facilitar en todos los niños el inicio y progreso en el aprendizaje de la lectura disminuyendo así el riesgo de fracaso o retraso escolar y comunicar su efecto sobre el nivel lector alcanzado por los niños al finalizar el nivel inicial.

Para evaluar el efecto del programa sobre el nivel lector empleamos un diseño cuasi-experimental, longitudinal, con mediciones repetidas de tipo pre-post. La muestra estuvo constituida por 62 niños de nivel inicial (*Edad Media* = 62.9 meses -5 años, 2 meses-, *SD* = 3.7), de ambos sexos (Grupo Control= 16 varones y 15 mujeres; Grupo Experimental= 17 varones y 14 mujeres) de una escuela urbano-marginal de la provincia de Mendoza. La escuela fue seleccionada según los siguientes criterios: a) que no se hubiera implementado hasta el momento un programa de estimulación de la CF ni instrucción sobre el conocimiento de letras; b) que los niños provinieran de ambientes con un nivel de alfabetización medio (el promedio de años de escolaridad de los adultos mayores de 25 años conviviendo con el niños fuera inferior a 9 años). El grupo experimental (n=31) recibió el programa de intervención en CF mientras que el grupo control (n=31) un programa de menor frecuencia tendiente a estimular el aspecto gramatical del lenguaje. Se obtuvo una medida pre-intervención y dos post-intervención-estas últimas dirigidas a evaluar los efectos inmediatos y diferidos del programa sobre el nivel lector. La medición de habilidades básicas de lectura se obtuvo mediante la administración del test de identificación de palabras conocidas y del test de identificación de palabras sin sentido de la Batería de Aprovechamiento de Woodcock y Muñoz-Sandoval (1996). Además, se obtuvo una medición post-intervención diferida de comprensión lectora mediante la administración del test de comprensión de textos perteneciente a la misma batería.

6.- Resultados alcanzados

Se llevó a cabo un análisis general lineal de varianzas para evaluar los efectos del tiempo (con sus tres niveles: pre-intervención; post-intervención inmediata y post-intervención diferida) y la intervención (con sus dos niveles: con intervención y sin intervención) sobre el nivel lector. Se empleó un nivel alfa de 0.05 para todos los tests estadísticos. Las variables *tiempo* e *intervención* interactuaron significativamente sobre el nivel lector ($F(2, 120) = 36.2, p < 0.0001$). La interacción resultó ser significativa tanto por efecto del *tiempo* ($F(2, 112) = 763.6, p < 0.0001$) como de la *intervención* ($F(2, 60) = 10.7, p = 0.001$). Los efectos del programa sobre el nivel de lectura fueron favorables ya que en la evaluación post-intervención diferida, cuando los niños se encontraban en primer grado, el GE evidenció un incremento relevante ($M = 471.4, SE = 2.6$) en comparación con el GC ($M = 451.5, SE = 2.6$), diferencia estadísticamente significativa ($t(60) = 5.34, p <$

Un programa de Intervención Pedagógica en Conciencia Fonológica.

0.0001). También se llevó a cabo un análisis de varianzas para evaluar los efectos del programa sobre el *nivel de comprensión lectora* con la medición post-intervención diferida obtenida de esta variable. Observamos un efecto significativo sobre dicha habilidad ($F(1,60) = 4.6, p 0.03$). En la última evaluación -etapa en la cual los niños ya se encontraban cursando primer grado-, observamos que los niños del GE ($M = 460.06, SE = 4.2$) superaron ampliamente en *comprensión lectora* a los niños del GC ($M = 446.06, SE = 4.2$). De esta manera, corroboramos que un programa de estimulación implementado en una etapa previa al inicio de la enseñanza de la lectura, favorece en forma significativa el nivel de *lectura* y de *comprensión lectora* que pueden alcanzar los niños luego de un año de dicha enseñanza.

7.- Conclusiones

Debido a que ha sido ampliamente demostrado el valor predictivo de la habilidad de conciencia fonológica (CF) en el proceso de adquisición de la lectura, el objetivo principal de este trabajo es divulgar el diseño un programa de intervención pedagógica que favoreciera la situación prelectora de niños que crecen en ambientes pobremente alfabetizados. De acuerdo con los hallazgos y la revisión empírico-teórica, es evidente el efecto facilitador de la *conciencia fonológica* en tanto que modifica favorablemente las situaciones pre-lectoras de los niños participantes, beneficiando su posterior rendimiento lector. Esto habla a favor de los efectos de una intervención programada que promueva en aquellos niños considerados en situación de riesgo pre-lector, el desarrollo de una habilidad que les permita adquirir un nivel lector aceptable para su edad.

En síntesis, las evidencias empíricas con las que se cuenta actualmente sobre el rol relevante de la CF en el aprendizaje de la lectura son abundantes y concluyentes. Por este motivo es que en toda propuesta de alfabetización se deben incluir actividades tendientes a desarrollarla. Mediante la presente propuesta pudimos comprobar que una intervención sistemática contribuye a fortalecer la seguridad cognitiva de los niños necesaria para afrontar y disfrutar del proceso de alfabetización. La propuesta facilita la comprensión del siguiente principio: "son los sonidos del lenguaje los que están representados por las letras del alfabeto". De allí el interés en difundir nuestro programa mediante una descripción detallada de la experiencia llevada a cabo en el aula. Confiamos, en que por sustentarse en un modelo teórico y en resultados empíricos, constituye una herramienta que facilite el acceso de los niños pre-lectores al aprendizaje de la lectura, contribuyendo así, desde las primeras etapas de su escolaridad, a dar pasos seguros y certeros en el proceso de decodificación de las palabras escritas y a desarrollar un interés genuino por descubrir los significados que las misma encierran.

Referencias Bibliográficas

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Adams, M., Foorman, B.; Lundberg, I., & Beeler, T. (2003). *Phonemic awareness in young children*. Baltimore, Maryland: Brookes Publishing.
- Blachman, B. (1997). *Foundations of reading acquisition and dyslexia: implications for early intervention*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Blachman, B., Wynne, E., Black, R., & Tangel, D. (2000). *Road to the code. A phonemic awareness program for young children*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing C.
- Borzone, A. M. & Gramigna, S. (1987). *Iniciación a la lectoescritura*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Borzone, A. M., Rosemberg, C., Diuk, B. & Amado, B. (2005). Aprender a leer y escribir en contextos de pobreza. *Lingüística en el Aula*, 8, 7-28.
- Borzone, A. M., & Signorini, A. (2002). El aprendizaje inicial de la lectura. Incidencia de las habilidades fonológicas de la estructura de la lengua, de la consistencia de la ortografía y del método de enseñanza. *Lingüística en el aula*, 5, 29-48.
- Bradley, L., & Bryant, P. (1983). Categorizing sounds and learning to read. A causal connection. *Nature*, 301, 419-421.
- Bravo Valdivieso, Luis (2000). Los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura inicial. *Pensamiento Educativo*, 27: 49-68.
- Bravo Valdieso, L, Villalón, M. & Orellana, E. (2006). Predictibilidad del rendimiento en la lectura: Una investigación de seguimiento entre primer y tercer año. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38, 9-20.
- Bronfenbrenner, Urie (1995). "Developmental Ecology through Space and Time: A Future Perspective", en Phillis Moen y otros (eds.), *Examining Lives in Context: Perspectives on the Ecology of Human Development*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Dickinson, D. (2011). Teacher's language practices and academic outcomes of preschool children. *Science*, 333, 964-967.
- Dickinson, David y Tabors, Patton (2001). *Beginning literacy with language. Young children learning at home and school*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Ehri, L., Nunes, S., Willows, D., Schuster, B., Yaghoub- Zadeh, Z. & Shanahan, T. (2001).

Un programa de Intervención Pedagógica en Conciencia Fonológica.

- Phonemic awareness instruction helps children learn to read: evidence from the national reading panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 3, 250-287.
- Elkonin, D. (1973). USSR. En J. Dowing (Ed.), *Comparative reading*. New York: Macmillan.
- Fernández Cano, A., Machuca, F. & Lorite, J. (2002). Discriminancia de habilidades metalingüísticas segmentarias sobre el español hablado. Un estudio comparativo de buenos frente a pobres lectores. *Revista Española de Pedagogía*, 221, 147-170.
- Høien, T., Lundberg, I., Stanovich, K., & Bjaalid, I. K. (1995). Components of phonological awareness. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 7, 171-88.
- Jiménez, J. E. & Ortiz, M. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Lovett, M., Lacerenza, L. & Borden, S. (2000). Putting struggling readers on the PHAST track: A program to integrate phonological and strategy-based remedial reading instruction. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 458-476.
- Morris, R. D. Morris, Lovett, M. W., Wolf, M., Sevcik, R. A., Steinbach, K. A., Frijters, J.C. &
- Shapiro, M. B. (2010). Multiple-Component Remediation for Developmental Reading Disabilities: IQ, Socioeconomic Status, and Raceas Factors in Remedial Outcome. *Journal of Learning Disabilities*, 20, 1-29.
- Muñoz, C. (2002). Aprendizaje de la lectura y conciencia fonológica: un enfoque psicolingüístico del proceso de alfabetización inicial. *Psyché*, 11, 29-42.
- Muter, V., Hulme, Ch., Snowling, M., & Taylor, S. (1998). Segmentation, not rhyming, predicts early progress in learning to read. *Journal of Experimental Child Psychology*, 71, 3-27.
- Porta, M. E. (2008a). Comprendiendo el rol predictivo de la conciencia fonológica en la adquisición de la lectura y en la detección de niños en riesgo pre-lector. *Revista de Orientación Educativa*, 22, 87-103.
- Porta, M. E. (2008b). *Hacia un enfoque comprensivo del aprendizaje lingüístico inicial. Implementación del modelo y evaluación de sus efectos sobre el rendimiento lector*. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.
- Porta, M. E. & Difabio, H. E. (2009). Detección oportuna de niños en riesgo pre-lector. Ponderación del valor potencial de instrumentos de evaluación de la conciencia fonológica. *Revista de Psicología*, 5, 55-77.

- Porta, M. E. & Difabio, H. E. (2011). Identificando predictores del aprendizaje lingüístico inicial: efecto de factores cognitivos, lingüísticos y ambientales. *Psicopedagógica, 12*, 70-93.
- Porta, M. E., Harper, L., & Kraft, R. (2010). Hemispheric asymmetry profiles during beginning reading. Effects of reading level and word type. *Developmental Neuropsychology, 35*, 96-114.
- Porta, M. E. & Ison, M. (2011). Hacia un enfoque comprensivo del aprendizaje lingüístico inicial como proceso cognitivo. *Revista Iberoamericana de Educación, 55*, 243-260.
- Rieben, L., & Perfetti, Ch. (1991). *Learning to read: Basic research and its implications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sénechal, M., LeFevre, J., Smith-Chant, B, & Colton, K. (2001). On Refining Theoretical Models of Emergent Literacy. The role of empirical evidence. *Journal of School Psychology, 39*, 439-460.
- Share, D., Jorm, A., MacLean, R., & Mathews, R. (1984). Sources of individual differences in reading acquisition- *Journal of Educational Psychology, 76*, 1309-1324.
- Siegler, R. (1998). Development of Academic Skills. En N. Roberts (Ed). *Children's Thinking* (pp. 282-317). Upper Saddle River, New Jersey, Prentice Hall.
- Troia, G. (1999). Phonological awareness intervention research: A critical review of the experimental methodology. *Reading Research Quarterly, 34*, 28-52.
- Wagner, R. K., & Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin, 101*, 192-212.
- Wolf, M., Miller, L. & Donnelly, K. (2000). Retrieval, automaticity, vocabulary, elaboration, orthography (RAVE-O): A comprehensive, fluency-based reading intervention program, *Journal of Learning Disabilities, 33*, 375-386.
- Woodcock, R. & Muñoz-Sandoval. (1996). *Batería estándar. Pruebas de aprovechamiento revisada*. US: Riverside Publishing.
- Ziegler, Johannes & Goswami, Usha (2005). "Reading acquisition, developmental dyslexia and skilled reading across languages: a psycholinguistic grain size theory". *Psychological Bulletin, 131*: 3-29.